

## WIEDZA W AKADEMICKIM KSZTAŁCENIU PEDAGOGÓW

### Wprowadzenie

Opanowanie wiedzy przez uczniów stawiane jest na pierwszym miejscu w układzie celów kształcenia określanych w dydaktyce ogólnej. Przykładowo W. Okoń w kształceniu ogólnym ujmowanym od strony rzeczowej jako cel pierwszy wymienia „opanowanie podstaw wiedzy naukowej o przyrodzie, społeczeństwie, technice i sztuce”<sup>1</sup>, Cz. Kupisiewicz za cel kształcenia ogólnego przyjmuje „zaznajamianie uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze...”<sup>2</sup>. R. Arnold i H. Patzold stwierdzają, że „w procesie nauczania – uczenia się centralną rolę odgrywa opanowywanie wiedzy”<sup>3</sup>, w taksonomii celów edukacji szkolnej autorstwa B.S. Blooma natomiast, która jest według K. Denka „praźródłem dotąd znanych prób kategoryzacji celów edukacji szkolnej”, w sferze poznawczej na pierwszym miejscu usytuowana jest wiedza (m.in. znajomość faktów, terminologii, sposobów opracowywania faktów, klasyfikacji i kategorii wiedzy, zasad, teorii i struktur)<sup>4</sup>. Opanowywanie wiedzy stanowi nie tylko cel samoistny, ale jest również środkiem do wychowywania intelektualnego, moralnego (społeczno-moralnego), estetycznego i zdrowotnego oraz do przygotowania do samokształtowania (samokształcenia, samowychowania). Zatem wiedza odgrywa kluczową rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym na wszystkich szczeblach szkoły; nie inaczej jest na szczeblu uczelni wyższych, w szczególności zaś uczelni akademickich. Specyfiką kształcenia w szkole wyższej, jak przypomina i wskazuje E. Piotrowski, jest m.in. to, że „studenci dysponują w miarę dojrzałym systemem struktur poznawczych i dość dobrze rozwiniętymi procesami interioryzacji wiedzy (...), dojrzałość poznawcza studentów stwarza warunki do intelektualizacji wiedzy”<sup>5</sup> (rzecz dotyczy takich czynności umysłowych jak np. analizowanie, syntetyzowanie, porównywanie, abstrahowanie, uogólnianie, interpretowanie).

---

<sup>1</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 70.

<sup>2</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 65.

<sup>3</sup> R. Arnold, H. Patzold, *Schulpädagogik kompakt. Prüfungswissen auf den Punkt gebracht*, Berlin 2002, s. 42.

<sup>4</sup> K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994, s. 66 i nast.

<sup>5</sup> E. Piotrowski, *Osobliwości kształcenia w szkole wyższej* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, Szczecin 2006, s. 177.

Uzasadnione zatem, w świetle przytoczonych cytatów, staje się podjęcie w niniejszym tekście zagadnienia wiedzy w akademickim kształceniu pedagogów. Warto jednak na wstępie określić, czym jest wiedza, zdefiniować termin „wiedza”. Według ujęć słownikowych wiedza to:

- „ogół wiadomości, umiejętności w jakiejś dziedzinie zdobytych dzięki uczeniu się, doświadczeniu życiowemu itp.”, a także: „zasób wiadomości z jakiejś dziedziny; gałąź nauki...”<sup>6</sup>;
- „w węższym znaczeniu – ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystywania (...). W szerokim znaczeniu – wszelki zbiór informacji, poglądów, wierzeń itp., którym przypisuje się wartość poznawczą i/lub praktyczną...”<sup>7</sup>;
- „zespół wiadomości, najczęściej powiązanych ze sobą, dotyczących całości lub fragmentu rzeczywistości...”<sup>8</sup>.

Z punktu widzenia psychologii poznawczej wiedza „to forma trwałej reprezentacji rzeczywistości, mająca postać uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji, kodowanej w pamięci długotrwałej”<sup>9</sup>, zaś w epistemologii rzecz ujmowana jest następująco: „wiedza, wedle poglądu traktowanego jako klasyczny, to prawdziwe, uzasadnione przekonanie”<sup>10</sup>.

Definicje te, ujmujące istotę wiedzy z różnych punktów widzenia, dają podstawę do przyjęcia na rzecz naszych dalszych rozważań twierdzenia, iż *wiedza to uporządkowany zbiór wiadomości (informacji) z jakiejś dziedziny rzeczywistości, mający wartość poznawczą i praktyczną*.

## Dziedziny i składniki wiedzy w akademickim kształceniu pedagogów

W kształceniu pedagogów wykorzystywane są głównie treści wchodzące w skład:

- szeroko pojmowanej pedagogiki,
- szczegółowych dyscyplin pedagogiki,
- nauk pomocniczych dla pedagogiki.

*Szeroko pojmowana pedagogika* obejmuje elementy wiedzy określonej przez dziedzinę jej poznania naukowego. Przyjmuje się, że „pedagogika jest nauką o wychowywaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka w ciągu całego życia”<sup>11</sup>, co obejmuje wychowywanie w wymiarze moralnym, estetycznym i zdrowotnym, kształcenie w wymiarze nauczania – uczenia się i wychowania intelektualnego oraz samodzielną pracę człowieka nad sobą – samowychowanie, samokształcenie, autokreację. Ujmuje się też rzecz od strony przedmiotu badań pedagogiki, wskazując że „praca badawcza podejmowana jest w celu odkrywania i systematyzowania prawidłowości procesów wychowania i samowychowania człowieka, badania skuteczności i sensowności podejmowania działalności intencjonalnej i nieintencjonalnej, instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej realizowanej

<sup>6</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 2, Warszawa 2001, s. 515.

<sup>7</sup> *Filozofia. PWN Leksykon*, Warszawa 2007, s. 345–346.

<sup>8</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 242.

<sup>9</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2007, s. 137.

<sup>10</sup> J. Woleński, *Epistemologia*, t. II: *Wiedza i poznanie*, Kraków 2001, s. 23.

<sup>11</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 8.

w ciągu całego życia oraz tworzenia ogólnej i szczególnej teorii edukacji (kształcenia, wychowania, opieki)”<sup>12</sup>.

*Szczególne dyscypliny pedagogiczne* obejmują treści odnoszące się do:

a) podstawowych działów dziedziny poznania, głównie z zakresu pedagogiki ogólnej, metodologii badań, teorii wychowania, teorii kształcenia, historii wychowania i myśli pedagogicznej,

b) bardziej szczegółowych elementów dziedziny poznania, m.in. z zakresu pedagogiki społecznej, pedagogiki porównawczej, pedagogiki specjalnej, andragogiki,

c) wąskich – z punktu widzenia obszaru badawczego pedagogiki – dyscyplin związanych ze specjalnościami w studiach, np. z dziedziny animacji społeczno-kulturalnej, opieki, profilaktyki i resocjalizacji.

*Nauki pomocnicze dla pedagogiki* i istotne w kształceniu pedagogów obejmują w pierwszym rzędzie dyscypliny filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne, biologiczne.

Ponadto w skład treści kształcenia pedagogów włączone są *elementy wiedzy metodycznej*, niezbędnej do przygotowania do działalności praktycznej.

Wszystkie treści kształcenia pedagogicznego określane są ramowo przez ogólnopolskie standardy nauczania, a szczegółowo ujmowane przez autonomiczne uczelnie akademickie.

Głównymi składnikami wiedzy w akademickim kształceniu pedagogów są:

– *fakty* (proste dane, zdarzenia jednostkowe);

– *zjawiska* (zbiory faktów mające wymiar jakościowy, np. agresja uczniów, aspiracje edukacyjne młodzieży);

– *prawidłowości* deterministyczne i korelacyjne, bezwyjątkowe (kategoryczne) i statystyczne (probabilistyczne), określające stały stosunek między zjawiskami, regularność występowania zdarzeń, powtarzalność zdarzeń;

– *procesy* (sekwencje, ciągi czynności czy zdarzeń związane z określonymi celami lub określanymi przyczynami, np. proces wychowania, proces kształcenia, proces upowszechniania kultury, proces socjalizacji, proces rozwoju intelektualnego);

– *zasady* (ogólne prawidłowości postępowania, których respektowanie umożliwia realizację celów, np. zasady nauczania);

– *normy* (rady, reguły, zalecenia, nakazy, np. normy moralne, normy estetyczne, normy dydaktyczne);

– *modele teoretyczne*: strukturalne i funkcjonalne (ujmujące opis zjawiska czy przedmiotu w kategoriach jego elementów składowych i związków między elementami);

– *teorie*, pojmowane jako uporządkowane zbiory twierdzeń: a) pełniących funkcję wyjaśniającą, lub b) służących wyjaśnianiu i rozumieniu<sup>13</sup>;

<sup>12</sup> J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. II: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Poznań 2007, s. 69.

<sup>13</sup> Por. m.in.: P. Sztompka, *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*, Warszawa 1973, s. 78; W.D. Perdue, *Sociological Theory. Explanation, Paradigm and Ideology*, Palo Alto 1986, s. 15 i nast.; F.W. Krön, *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*, München–Basel 1999, s. 74–75; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 416; J. Gnitecki, *Struktura teorii pedagogicznej. Structure of pedagogical theory*, Poznań 2007, s. 155–156.

– *systemy*, pojmowane jako układy uporządkowanych, sprzężonych w całość elementów, wyodrębniające się w określonym otoczeniu lub jako zbiory zasad organizacyjnych oraz norm obowiązujących w jakiejś dziedzinie, np. system nauczania<sup>14</sup>.

## Rodzaje wiedzy w akademickim kształceniu pedagogów

Określając wiedzę użyteczną w akademickim kształceniu pedagogów, z epistemologicznego punktu widzenia można wyróżnić trzy główne jej rodzaje:

a) *Wiedza naukowa, teoretyczna, obiektywna, ogólna*. Ten rodzaj wiedzy uzyskiwany jest w nauce zgodnie z założeniem realizmu epistemologicznego, według którego, po pierwsze, istnieje realny świat poza osobą poznającą, po drugie, można zdobywać o nim wiedzę na drodze badań naukowych<sup>15</sup>. Kto rozpatruje wiedzę istniejącą obiektywnie, ten, zdaniem J. Pietera, „na myśli ma głównie fakty, teorie i prawa naukowe”<sup>16</sup>, i jak pisze dalej ten autor, „podstawowym warunkiem istnienia wiedzy obiektywnej jest możliwość wzajemnego porozumiewania się ludzi związanych z danym jej rodzajem, zarazem możliwość jednakowego rozumienia układu znaków (słów, twierdzeń, rozumowań), w których jest zobiektywizowana”<sup>17</sup>. W toku akademickiego kształcenia pedagogów użyteczna jest wiedza teoretyczna zarówno z nauk pedagogicznych, jak i nauk pomocniczych dla pedagogiki. Tego rodzaju wiedza, stanowiąca instrument opisu, wyjaśniania, rozumienia i interpretacji faktów, zjawisk i procesów z różnych dziedzin poznania naukowego, stanowi fundament wykształcenia akademickiego.

b) *Wiedza profesjonalna, praktyczna, metodyczna*. Pedagodzy przygotowujący się także do działalności praktycznej wychowawczej, dydaktycznej oraz specyficznej dla wybranych specjalności studiów. Tego rodzaju działalność wspiera się na wiedzy użytecznej w działaniu zawodowym, którą można różnorodnie określać (co już zaznaczyłem), użyteczne wydaje się tu wyrażenie „wiedza profesjonalna”. Jak pisze J. Piekarski, „cechuje ją, jako wiedzę o działaniu, szeroko pojętą racjonalność, która odnosi się do stanowienia celów, obmyślenia środków działania, a także waloryzowania jego rezultatów”<sup>18</sup>. Wiedza profesjonalna (praktyczna, metodyczna) ma swoje podstawy w wiedzy teoretycznej (naukowej, obiektywnej); celem kształcenia pedagogów jest opanowywanie umiejętności wykorzystywania wiedzy teoretycznej w praktyce, wiązania teorii z praktyką. Rosyjscy pedagodzy, W.W. Krajewski i J.W. Biereżnowa, akcentują mocno potrzebę opanowywania przez pedagogów (także nauczycieli) umiejętności praktycznego wykorzystywania dorobku naukowego pedagogiki w praktyce. Ich zdaniem, „bez umiejętności wykorzystywania jej rezultatów nie można być dobrym pedagogiem”<sup>19</sup>.

<sup>14</sup> Por. m.in.: *Wörterbuch der Erziehung*, Herausgeben von Ch. Wulf, München–Zürich 1984, s. 582–583; K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997, s. 8; *Filozofia*. PWN Leksykon, Warszawa 2007, s. 317.

<sup>15</sup> D. Oldroyd, *The Arch of Knowledge. An Introductory Study of the History of the Philosophy and Methodology of Science*, New York and London 1986, s. 368.

<sup>16</sup> J. Pieter, *Nauka i wiedza*, Warszawa 1967, s. 143.

<sup>17</sup> Tamże, s. 146.

<sup>18</sup> J. Piekarski, *U podstaw pedagogiki społecznej*, Łódź 2007, s. 235.

<sup>19</sup> В.В. Краевский, Е.В. Бережнова, *Методология педагогики*, Москва 2006, s. 4.

c) *Wiedza metodologiczna*. Cechą wyróżniającą kształcenie akademickie, przede wszystkim uniwersyteckie, od innych rodzajów kształcenia na poziomie wyższym jest przygotowywanie studentów do działalności badawczej. Podobnie jest w akademickim kształceniu pedagogów, w toku którego studenci przygotowani są do badań pedagogicznych, przede wszystkim poprzez opanowywanie wiedzy metodologicznej – z metodologii badań i metod badań. Cytowani rosyjscy pedagodzy piszą wręcz o potrzebie kształtowania u pedagogów (nauczycieli) „kultury metodologicznej”<sup>20</sup>. Określając wiedzę w akademickim kształceniu pedagogów z punktu widzenia psychologii poznawczej, można wyróżnić dwa jej rodzaje (co stanowi nawiązanie do filozoficznej koncepcji G. Ryle’a z 1949 roku):

- *wiedzę deklaratywną* (jest to tzw. wiedza „że”),
- *wiedzę proceduralną* (jest to tzw. wiedza „jak”).

Jak piszą autorzy *Psychologii poznawczej*: „Wiedza «że», najogólniej rzecz ujmując, odnosi się do danych (faktów), kodowanych w pamięci trwałej. Danymi może być wiedza ogólna (np. budowa atomu) albo wiedza epizodyczna (np. kolizja na skrzyżowaniu) czy autobiograficzna (...). Wiedza ta jest łatwa do werbalizacji, ma bowiem wyraźny komponent semantyczny. Natomiast wiedza «jak» odnosi się do kodowanych w pamięci trwałej procedur realizacji czynności o charakterze umysłowym i ruchowym. Jest to specyficzna wiedza, potocznie zwana umiejętnościami”<sup>21</sup>. Oba rodzaje wiedzy, a więc i deklaratywna, szczególnie wiedza ogólna, i proceduralna, są dla pedagogów użyteczne, zważywszy iż przygotowani są oni do działalności praktycznej na bazie wiedzy teoretycznej, o czym wspominałem, przy okazji analizy wiedzy teoretycznej i profesjonalnej (praktycznej).

Wymienione i analizowane dziedziny i rodzaje wiedzy użytecznej w akademickim kształceniu pedagogów można w praktyce uczelnianej eksponować i realizować dydaktycznie jako oddzielne składniki – i tak się dość często czyni. Prowadzi to jednak do nienajwyższej efektywności kształcenia studentów, czego przejawami są brak umiejętności wiązania wiedzy teoretycznej z praktyczną, wiedzy pedagogicznej z wiedzą psychologiczną czy socjologiczną. Znacznie efektywniejsze może być kształcenie, w którym wiązane są wszystkie dziedziny i rodzaje wiedzy nie poprzez sumowanie, ale poprzez kształtowanie u studentów *układu systemów wiedzy*, obejmujących elementy strukturalne i związki między tymi elementami. W. Stróżewski, dokonując ontologicznej analizy pojęcia przedmiotu i uwzględniając ujmowanie przedmiotu jako zbioru elementów, podmiotu cech i wreszcie jako systemu, stwierdza przy tym ostatnim, że ważna tu jest „możliwość odniesienia przedmiotu do systemów wobec niego nadrzędnych, co pozwala na dokładniejsze określenie relacji międzyprzedmiotowych i usytuowanie indywidualnego, względnie izolowanego przedmiotu – systemu – w świecie rozumianym jako zhierarchizowany, możliwie najszerzej pojęty system systemów”<sup>22</sup>. Ujmowanie wiedzy w systemy następuje nie tylko w toku studiów, ale także w trakcie samokształcenia i doskonalenia zawodowego pedagogów.

<sup>20</sup> Tamże, s. 118 i nast.

<sup>21</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, dz.cyt., s. 138.

<sup>22</sup> W. Stróżewski, *Ontologia*, Kraków 2006, s. 227.

## Opanowywanie wiedzy w akademickim kształceniu pedagogów oraz jej użyteczność

Proces opanowywania wiedzy w akademickim kształceniu pedagogów przebiega w dwóch głównych formach:

- oddziaływań nauczycieli akademickich na studentów (działania „dośrodkowe”),
- samodzielnej aktywności poznawczej studentów (działania „odśrodkowe”). Oddziaływanie nauczycieli akademickich realizowane są poprzez:

a) *Zajęcia typu wykładowego* (wykłady kursowe i wykłady monograficzne, oba rodzaje realizowane w postaci konwencjonalnej, tzn. informacyjnej lub problemowej bądź konwersatoryjnej) to najstarszy rodzaj zajęć akademickich, mający również współcześnie duże walory kształcące, jeżeli spełniane są odpowiednie wymagania dydaktyczne i psychologiczne<sup>23</sup>;

b) *Zajęcia typu ćwiczeniowego* (ćwiczenia audytoryjne), dające szansę rozwijania i pogłębiania systemu wiedzy młodzieży;

c) *Zajęcia typu seminaryjnego* (proseminaria, seminaria, konwersatoria), przygotowujące studentów do własnej pracy badawczej oraz sztuki prowadzenia dyskusji naukowych. W toku seminariów magisterskich i wynikających z nich przesłań badawczych studenci nie tylko opanowują wiadomości już zastane, ale odkrywają nowe, głównie podczas badań do prac licencjackich i magisterskich;

d) *Zajęcia praktyczne* (wykłady i ćwiczenia metodyczne, praktyki studenckie), przygotowujące studentów do pracy zawodowej.

Samodzielna aktywność poznawcza w pełni odpowiada temu szczeblowi kształcenia, który określany jest mianem *studiów wyższych*. Szczególnym wyrazem tej aktywności jest *samokształcenie studenta*, „który nie tylko jest uczniem, ale i nauczycielem samego siebie jako organizator procesu przyswajania wiedzy, który wyznacza zadania, sprawdza poziom przyswojenia, wprowadza korekty”<sup>24</sup>. Następować to może w toku *nauki własnej studentów*<sup>25</sup>, nie tylko skoncentrowanej na wykonywaniu zadań wyznaczonych przez nauczycieli akademickich, ale i na realizacji własnych pasji i zainteresowań poznawczych. Opanowywanie wiedzy przez studentów może być bardziej efektywne w momencie, gdy stworzy się im, szczególnie na wyższych latach studiów, większe pole do studiowania samodzielnego lub do pracy w konsultacji z pracownikami naukowo-dydaktycznymi. W aktualnej sytuacji przeciążenia młodzieży zajęciami na uczelni, nadmiaru przedmiotów kształcenia, mało miejsca poświęca się na samodzielne studiowanie i samodzielne dochodzenie do wiedzy. Chińskie przysłowie odślania w tym przypadku mądrość praktyczną: „nauczyciel otwiera drzwi wiedzy, ale każdy musi wejść sam”<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> Por. m.in.: K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa 1988; F. Bereźnicki, *Organizacyjne formy kształcenia w szkole wyższej [w:] Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej...*

<sup>24</sup> J. Pótturzycki, *Samokształcenie jako strategia edukacyjna w szkole wyższej [w:] Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej...*, s. 243.

<sup>25</sup> Por. *Nauka własna studentów*, red. J. Zborowski, Warszawa 1976.

<sup>26</sup> *Księga mądrości Wschodu*, wybór D. i W. Masłowski, Warszawa 2007.



Wiedza opanowywana w toku akademickiego kształcenia pedagogów oraz w trakcie ich pracy zawodowej ma (przynajmniej powinna mieć) użyteczność nie tylko w dziele *zaspokajania* ciekawości poznawczej, *zainteresowań poznawczych* oraz w dziele *wychowania intelektualnego* młodzieży akademickiej, lecz także *użyteczność praktyczną*, związaną z trzema sferami aktywności zawodowej pedagogów, do której są przygotowywani na studiach i której się oddają po ukończeniu studiów. Należą do nich:

a) *Poznanie rzeczywistości pedagogicznej*, bieżącej praktyki pedagogicznej, przy czym termin „poznanie” obejmuje „nie tylko akty poznawcze, ale i rezultaty poznawcze (treść poznania)”<sup>27</sup>, *opisywanie, diagnozowanie, wyjaśnianie tej rzeczywistości*, a także jej *rozumienie i interpretowanie*; tego rodzaju doświadczenia poznawcze dają orientację w praktyce i stanowią podstawę do racjonalnego reagowania i działania;

b) *Działanie sprawcze, działanie praktyczne*. Działania sprawcze są przypisane do roli zawodowej pedagoga; są one związane nie tylko z wąsko ujmowanymi zadaniami zawodowymi, ale i ze sferą działań społecznych, kulturalnych, animacyjnych, obywatelskich. Jak zauważa T. Lewowicki, w toku rozważań na temat powinności pedagogiki, jej kondycji i tożsamości, „przy wszelkich różnicach w pojmowaniu i uprawianiu pedagogiki społeczną racją istnienia tej dyscypliny nie przestaje być jej przydatność praktyczna, pozytywne oddziaływanie na życie społeczne”<sup>28</sup>.

c) *Działanie twórcze*. Zawód pedagoga stwarza potrzeby i możliwości bycia twórczym człowiekiem; rutynowe działania przydatne są doraźnie, ale wobec zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej, cywilizacyjnej mogą być balastem. Owa rzeczywistość wymagać będzie elastycznej postawy pedagogów – postawy twórczej. Twórcze postawy przejawiają się przede wszystkim w formie *nowatorstwa pedagogicznego*, które skłania do przeświadczenia, że ma ono w sobie pierwiastek wartości i samo jest wartością, czyli, jak twierdzi W. Stróżewski, „oznacza coś więcej niż jedynie dążenie do nowości, podstawę jej zdobywania”<sup>29</sup>. Nowatorstwo przejawia się w postaci *innowacji pedagogicznych* – działań podejmowanych w celu ulepszenia w praktyce procesów wychowania, kształcenia, opieki, profilaktyki społecznej, resocjalizacji, animacji społecznej, animacji kulturalnej itp. Z twórczą postawą pedagogów kojarzy się ich działalność badawcza związana z próbami eksperymentalnymi, z „badaniem w działaniu”, wzbogacającymi teoretyczną wiedzę pedagogiczną. Jak napisałem w jednej ze wcześniejszych prac: „Twórczy pedagog, przejawiający inicjatywę poznawczą, nowatorską, badawczą stawać się może równorzędnym partnerem pedagoga teoretyka, zaś wyniki jego poszukiwań mogą zweryfikować i wzbogacać teoretyczną wiedzę pedagogiczną”<sup>30</sup>.

Na koniec warto przyjąć konkluzję, że wiedza stanowi dużą wartość w akademickim kształceniu pedagogów. Jej opanowywanie i wykorzystywanie wymaga umiejętności, które należy pomnażać, ponieważ jak poucza Talmud: „Kto nie pomnaża swoich umiejętności, ten je pomniejsza”<sup>31</sup>.

<sup>27</sup> J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 151.

<sup>28</sup> T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa–Radom 2007, s. 114.

<sup>29</sup> W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Kraków 2007, s. 416.

<sup>30</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 73–74.

<sup>31</sup> *Księga mądrości Wschodu...*